



**GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA 2013/2014**

**ARTE INFANTIL, EDUCACIÓN
ARTÍSTICA Y EL MÉTODO DE
PROYECTOS**

Una experiencia didáctica

**CHILDREN'S ART, ART EDUCATION
AND THE PROJECT METHOD**
A didactic experience

Autora: Karen González Pérez

Director: Juan Martínez Moro

03/07/2014

INDICE

1. INTRODUCCIÓN	pág. 2
2. BREVE REFLEXIÓN SOBRE ARTE Y CREATIVIDAD	pág. 4
2.1 PRIMERAS CONSIDERACIONES	pág. 4
2.2 ¿QUÉ SE ENTIENDE POR ARTE?	pág. 5
2.3 ¿QUÉ ES EL ARTE INFANTIL?	pág. 7
2.4 ¿QUÉ SE ENTIENDE POR CREATIVIDAD?	pág. 9
2.5 CONCLUSIÓN	pág. 12
3. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO CAUCE DE LA CREATIVIDAD ARTÍSTICA INFANTIL	pág. 13
3.1 INTRODUCCIÓN	pág. 13
3.2 CURRÍCULUM ACTUAL	pág. 13
3.3 LA LOMCE Y SUS CONSECUENCIAS	pág. 14
3.4 FORMACIÓN DEL PROFESORADO	pág. 17
3.5 ALTERNATIVAS	pág. 19
4. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA	pág. 20
4.1 INTRODUCCIÓN	pág. 20
4.2 PRINCIPIOS BÁSICOS	pág. 21
4.3 EL MÉTODO DE PROYECTOS	pág. 23
4.4 EL CONTEXTO	pág. 25
4.5 TÉCNICA A EMPLEAR: EL COLLAGE	pág. 28
4.6 DESARROLLO	pág. 29
5. CONCLUSIONES	pág. 40
BIBLIOGRAFÍA	pág. 43

ARTE INFANTIL, EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EL MÉTODO DE PROYECTOS

- Una experiencia didáctica

RESUMEN

La propuesta que se describe en este trabajo consta de dos partes. En la primera, se revisan los conceptos de arte, arte infantil y creatividad así como distintos aspectos de la Educación Artística dentro de la etapa de Primaria. La segunda parte, recoge los planteamientos, desarrollo y conclusión de una breve experiencia en este ámbito que, con criterios renovadores, fue realizada en el entorno de la metodología de Proyectos.

PALABRAS CLAVE: Arte, Arte infantil, Creatividad, Educación Artística, Método de proyectos, Técnica de Collage.

ABSTRACT

This essay's main subject is set out in two parts: In the first one, concepts such as art, children's art and creativity are revised, as well as different aspects of artistic learning in the context of Primary Education. The second part deals with the planning, development and conclusions concerning a specific experience carried out in the field of the above mentioned artistic learning, by using an innovative approach based on the Project Method.

KEY WORDS: Art, children's art, creativity, Art Education, Project Method, collage.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge a partir de la idea de la creación artística en la edad escolar. A sabiendas de que son múltiples los campos donde se manifiesta el arte y, por ello, la amplitud de sus expresiones, es obligado establecer los límites dentro de los que discurrirá éste para obtener cierto nivel de concreción.

En esta propuesta, los límites se situarán dentro de la concepción contenida en el área de Educación Artística, tal y como se entiende en el Decreto de Currículum aún vigente. Es más, sabiendo que dentro de ese

espacio didáctico se abordan dos tipos de lenguajes, el plástico y el musical, es necesario resaltar que aquí se atenderá únicamente al primero de ellos, con la intención de acotar el campo de actuación. Por otra parte, dado que estamos en el nivel de enseñanza Primaria, otros aspectos como pueden ser la dramatización o la expresión corporal que, sin duda, son manifestaciones artísticas, y que el currículum encuadra superficialmente dentro de las áreas de Lengua o Educación Física, tampoco serán objeto de lo tratado aquí.

La primera parte, tendrá como fin un **acercamiento reflexivo a los principales conceptos** que se van a utilizar con el fin de establecer la contextualización de su significado de acuerdo con los límites mencionados anteriormente.

En la segunda, se hará un recorrido suficiente como para comprender qué **papel ha desempeñado** y, actualmente desempeña, **la Educación Artística** como cauce para las manifestaciones artísticas infantiles y qué sentido tiene la actuación pedagógica en este terreno. Se verá cuál es su papel en el Currículo aún vigente y también se examinará qué rango otorga la LOMCE a la Educación Artística, en qué lugar la sitúa y cuál va ser el tratamiento que probablemente reciba en los desarrollos legislativos que se sucederán. Finalmente, se expondrá muy brevemente cuál es el panorama actual de la investigación en este terreno y en qué dirección podrían darse los cambios necesarios para que deje de considerarse un mero pasatiempo y un área prescindible.

La tercera parte, recogerá **el desarrollo**, durante el período de prácticas, de **una actividad de Educación Artística** en el primer ciclo de Educación Primaria dentro del programa de un centro escolar en el que se viene desarrollando desde hace unos años la metodología de Proyectos. Con ella se pretende demostrar que cabe una actuación integrada, significativa y estimulante para los alumnos siguiendo las condiciones que señala Elliot W. Eisner.

2. BREVE REFLEXIÓN SOBRE ARTE Y CREATIVIDAD

2.1 PRIMERAS CONSIDERACIONES

La educación es una práctica que, para cumplir objetivos eficaces, debería estar orientada siempre por principios claros y bien establecidos. Con independencia de los aspectos ideológicos que la determinan, la diferente naturaleza de las áreas que son objeto de su quehacer interviene, de forma decisiva, en la manera en que se entiende y se realiza la tarea docente en las aulas. Respecto a esta cuestión, se tendrá en cuenta que existen dos tipos de áreas de intervención educativa que en la actualidad se distinguen netamente por los contenidos. Por un lado, están aquellas que se han dado en llamar “instrumentales”, como las Matemáticas o la Lengua, con contenidos bien establecidos y con bastante estabilidad en los programas. Por otro, las que se ocupan de proporcionar una formación “cultural”, cuyos contenidos varían con cierta frecuencia en función de las interpretaciones de las que son objeto.

Ya que este trabajo se encuentra incluido dentro de las áreas consideradas en segundo lugar con respecto a la clasificación anterior, es necesario, para tomar postura, aunque pueda ser discutible, un mínimo ejercicio de clarificación conceptual que permita ser consecuente a la hora de hacer alguna propuesta que vaya más allá de una aplicación mecánica de prácticas no sometidas a reflexión previa.

En razón de lo expuesto, si nos basáramos exclusivamente en las determinaciones curriculares en vigor, quizá no tendríamos que interesarnos en reflexionar demasiado respecto a la naturaleza de los distintos elementos que las componen ya que “otros” ya se han ocupado de ello y no caben, a su entender, más interpretaciones que las facilitadas. Pero, dada la necesidad de reflexión sobre la propia práctica, y la volatilidad a la que nos tiene acostumbrados la regulación educativa, es necesario formarse un criterio propio, independiente de los corsés legales, administrativos y de organización, que permita saber, a título personal, qué deberíamos exigirnos en nuestra tarea.

Será, a causa de lo ya comentado, que, en este trabajo, se dedicará un espacio razonable, de acuerdo con la índole de su naturaleza, a examinar el significado que tienen hoy en día los conceptos de arte, arte infantil y creatividad fuera del espacio educativo. Posteriormente se considerará, dentro de él, entre qué límites se puede esperar que una acción bien orientada en este área aporte una parte sustancial a la formación integral que propone la Educación Primaria.

2.2 ¿QUÉ SE ENTIENDE POR ARTE?

PRIMER ACERCAMIENTO: El arte definido desde la Historia

La Historia del Arte es útil para proporcionarnos una visión diacrónica de aquellas producciones humanas que han sido juzgadas como arte, pero esto, que es útil para ese objetivo, plantea una gran dificultad si pretendemos obtener una definición. Si examinamos tal cuestión desde la perspectiva del historiador comprobamos, en efecto, que, debido a la multiplicidad de formas en que se ha manifestado el arte, sobre todo a lo largo del siglo XX, no es posible encontrar una definición que dé cuenta de su esencia. Como ejemplo podemos leer en una de las varias Historias del Arte (Coma-Cross, D. y Tello A., 2005): <<No existe acuerdo sobre qué es el arte en cuanto tal: es decir, sobre su esencia, que está presente en todas las artes y permite definir como arte cierto número de actividades humanas totalmente distintas entre sí (...) La consideración de un objeto como obra de arte o de una actividad como actividad artística ha variado con el tiempo y con las distintas teorías del arte>> (p. 64-65). Como vemos en el texto, se explican las razones por las que, desde esta perspectiva, **no se puede formular una definición en un plano ontológico** y podemos apreciar que se remite al criterio que hayan podido tener las distintas teorías del arte.

Este primer acercamiento no permite resolver el significado del término y nos conduce más a un problema que a una solución. Puesto que se habla de Teoría, buscaremos en las teorías actuales una respuesta, a ser posible, menos evasiva.

SEGUNDO ACERCAMIENTO: **El arte contemplado desde la Teoría del Arte**

La Teoría del Arte, que, dada la naturaleza ontológica de su materia, podría hacernos pensar en un camino de mayor profundidad en la búsqueda de definiciones, nos coloca, de nuevo, en una situación incierta debido a que existen enfoques y aproximaciones tan diferentes como, muchas veces, opuestas. De entre las muchas posibles, examinaremos, aquí, solamente dos. La primera, que tiene mayor peso, se corresponde con un ámbito, intrasistémico e institucional, conocido como “el circuito del arte”, y la segunda, de menor incidencia, se basa en criterios más abiertos.

En palabras de J. Jiménez (2006): <<La verdad es que lo que se ha entendido por arte y sobre todo su intencionalidad y sus límites, es algo sumamente cambiante. Cada época, cada situación específica de cultura, ha entendido como “arte” cosas muy diversas (...) El territorio de las artes plásticas en nuestro tiempo ha dejado de ser (...) un universo ordenado reproducible en un mapa estable y tranquilizador>> (p. 43). Dice también, más adelante, citando a Dino Formaggio, filósofo y teórico de estética italiano: <<es imposible fijar unos límites previos, establecer una “norma” que diferencie a priori entre “arte” y “no arte”. (...) Arte es todo aquello a que los hombres llaman arte>> (p. 51). En esta última frase, el significado de “los hombres”, remite a que la definición no es cuestión solamente de la obra en sí misma, sino del juicio emitido desde instancias externas. Recogiendo otra opinión más sobre esta misma perspectiva, citaremos la tesis de Pilar Díez del Corral (2005) en la que se dice: <<hoy, entre nosotros, se usa la noción de arte en un sentido pleno para tratar de y con aquellas prácticas o experiencias ejercitadas por los que social y profesionalmente son considerados como artistas, sancionados mediante la crítica artística, exhibidas en contextos artísticos, promovidas institucional y profesionalmente por los profesionales del arte y vinculadas culturalmente al patrimonio artístico ya existente”>> (p. 573).

Según estas opiniones, podemos apreciar que, también dentro de la Teoría, existen dificultades para llegar a una definición del arte. Desde la posición examinada, en la calificación de un producto como arte, es la Crítica, ejercida desde la Teoría, uno de los aspectos del llamado **“circuito del arte”**.

En él otros aspectos tienen una parte importante incluso, quizá, mayor. Los canales institucionales (galerías, museos etc.) y el mercado del arte, además de “la prueba del tiempo” (es decir, si el producto resiste o no su paso) tienen mucho que decir.

A pesar de la rotundidad de lo expresado anteriormente, tenemos que afirmar que no se puede hablar de una única visión dentro de la Teoría; existen otros autores, con un punto de vista diferente, que se centran en la obra misma y su efecto sin aludir a la Crítica o al “circuito del arte”. En esta línea y examinando brevemente la opinión de Wladislaw Tatarkiewicz podemos observar que propone un ensayo de definición diferente. En sus propias palabras: <<El arte es una actividad humana consciente capaz de producir cosas, construir formas, o expresar una experiencia, si el propósito de esta producción, construcción o expresión puede deleitar, emocionar o producir un choque>> (Tatarkiewicz, 1997, p. 67).

En esta concepción, podemos apreciar que no se remite en ningún caso al “circuito del arte”, sino a **la producción y expresión del autor y al efecto de su obra en quien la contempla**. Con ello, deja espacio para una visión menos exclusivista y con posible aplicación a entornos más diversos. Podríamos preguntarnos, si buscáramos polémica, si quienes contemplan la obra son, en su mayor parte, aquellos que, principalmente, constituyen el “circuito del arte”, ya que “entender” su sentido no está hoy en día al alcance de todo el mundo. Dejaremos que la propuesta, por las razones que expondremos, se quede en la primera consideración sin más.

2.3 ¿QUÉ ES EL ARTE INFANTIL?

Tras la persecución de una definición universalmente reconocida para el concepto de arte, se podría pensar que no tendría objeto dedicar espacio al denominado arte infantil, ya que deberían ser aplicables a dicho concepto los criterios ya obtenidos. Sin embargo, como se da la circunstancia de que viene utilizándose desde finales del siglo XIX hasta hoy, con sentido propio y su uso no ha decaído, esto obliga, cuando menos, a dedicar un espacio a considerar en qué consiste su especificidad.

Si se revisa brevemente el nacimiento y evolución del concepto de arte infantil, (Hernández Belver, M., 2002) se puede apreciar que dicho apelativo referido a las producciones gráficas del niño se debe básicamente a **tres razones**:

- La **aparición de un nuevo concepto de la infancia**, muy influido por las ideas románticas, que proporcionaba al niño una identidad propia dotada de una pureza innata. Anteriormente, el niño estaba considerado como “un adulto en pequeño”, con lo cual, las enseñanzas dirigidas a él, tenían el propósito de conseguir una “preparación” para la vida adulta.
- La **influencia que dicho concepto tuvo en el nacimiento de una nueva pedagogía**, apoyada en esta visión, que dio lugar a movimientos de renovación tales como la Escuela Nueva (Moreno, J. M., Poblador, A. y Del Río, D., 1974).
- El **resultado de la postura crítica de los artistas de vanguardia** respecto a la visión clásica del arte, que ellos consideraban como producto de una sociedad burguesa y decadente. El artista descubre, desde esta postura, los dibujos infantiles, y admira determinados aspectos del hacer del niño tales como la espontaneidad, la emotividad, la soltura del trazo, la despreocupación formal, etc. Es esta admiración, la que produce que el propio artista vea arte en ello y de ahí nace su calificación como tal. Con el avance del siglo XX se intensifica el interés por el tema, dando lugar a una proliferación de estudios, exposiciones y métodos de educación basados fundamentalmente en la idea de que el niño nace dotado de una capacidad innata para el arte y que la acción torpe del adulto sobre él obstaculiza un desarrollo que se produciría de forma espontánea.

Se producen, además, a lo largo del siglo XX, muchos estudios sobre dibujo infantil desde distintos enfoques (Sainz Martín, A., 2002): evolutivo, estructural, psicomotriz, psicológico-proyectivo, psicopatológico y semiótico. El enfoque evolutivo es el que mayor influencia ha ejercido sobre los enseñantes y profesores de Educación Artística. Dos grandes autores han sido paradigmas de esta corriente: el francés Georges-Henri Luquet y el norteamericano Viktor

Lowenfeld. Más adelante se citarán aspectos concretos, de sus concepciones, en este trabajo.

Sólo cabe comentar que el avance de la psicología, estudiando los mismos aspectos mencionados, desde otra óptica, ve en ellos el desarrollo progresivo de la capacidad de representación vinculada a la progresiva evolución del pensamiento, del conocimiento, y de las destrezas propias del proceso de desarrollo del niño, todo ello dentro de los condicionamientos de la matriz social y cultural en que se desarrolla. En este caso, sin hacer mención, al concepto de arte. La investigación sobre grafismo infantil y su evolución, deudora, sin duda, de los estudios previos desde posturas innatistas pero sin participar de sus principios, ha producido una valiosa herramienta para comprender aspectos esenciales del desarrollo evolutivo del niño. Éstos han proporcionado solidez y fundamento a paradigmas como los mencionados en el párrafo anterior y, por otro lado, han permitido frenar los excesos en las interpretaciones no fundamentadas.

Si tomamos de nuevo las conclusiones generales sobre arte y las dos posturas obtenidas sobre su definición, no cabe ninguna objeción al uso del término ya que cubre los dos aspectos: tiene una cobertura social amplia dentro del mundo del arte y además remite a un contenido fuertemente impregnado de expresividad como componente fundamental. Queda, sin embargo, por establecer la clarificación de su especificidad que, si tomamos la afirmación de M. Flannery (Hernández Belver, M., 2002): <<radicaría únicamente en que el adulto es más consciente del proceso>>. A esto quizá podríamos añadir que en el artista adulto se da una intencionalidad “artística”, propia de su oficio, que el niño no tiene.

Desde la perspectiva educativa, el concepto de arte infantil no tiene utilidad alguna, es más, es un elemento que induce a la confusión y a un tratamiento equivocado de los métodos de enseñanza. En este territorio, debería hablarse en coincidencia con las investigaciones psicopedagógicas, de **expresión plástica infantil**, la cual es atemporal, universal y se aleja de una definición vinculada a las instituciones del arte.

2.4 ¿QUÉ SE ENTIENDE POR CREATIVIDAD?

Un acercamiento al concepto de creatividad supone encontrarse, de nuevo, con **una gran dificultad para definirlo**. Aunque ha habido, y sigue habiendo, muchos intentos de hacerlo, ya que se dice que hay más de cuatrocientos significados asociados al concepto (Dinely Cabrera Cuevas, J., 2011), no se ha llegado a un consenso sobre su definición y, más bien, se plantea dar aproximaciones para su comprensión. Quizá, por ser un tema relativamente novedoso en el campo de la investigación, y al haberse hecho ésta, desde ámbitos de conocimiento diversos (aunque el término aparezca en ellos como algo común, conocido, manejable y exigible en la formación), está en desarrollo el propio entendimiento de su naturaleza. No obstante, parece que hay cierto acuerdo, entre quienes han profundizado en el tema, en que existen cuatro aspectos según los cuales se viene desarrollando su estudio: el producto, el individuo, el proceso y el contexto (Dinely Cabrera Cuevas, J., 2011).

Sobre el **producto**, según José Luis Pinillos (1975) y Teresa Huidobro Salas (2002), se señala que éste se caracteriza por su novedad y por su originalidad pero, en la cuestión de cómo se entienden ambas, se ha destacado su relación con factores históricos, estadísticos y subjetivos relativos a su propia valoración. No siempre se ha entendido lo original como valioso.

En relación con el **individuo**, encontramos un número importante de investigaciones realizadas desde la psicología (Arnold, W., Eysenck, H. J., Meili, R., 1979). Autores como Guilford, Torrance, Wallach y Kogan y Gardner, han realizado distintas aportaciones para su entendimiento. Para nuestros fines, son importantes los estudios sobre varios aspectos tales como la relación entre inteligencia y creatividad y las aptitudes de pensamiento involucradas en esta última. Respecto al primero de ellos, desde una perspectiva simplista, ambas suelen verse como asociadas pensando que, a mayor inteligencia corresponde mayor creatividad. Esta correlación no se ha comprobado en la investigación y, por ello, se considera, hoy por hoy, que son independientes (López-Martínez, O. y Navarro-Lozano, J., 2010). Si bien se entiende que es imprescindible un nivel básico de inteligencia para que se dé la creatividad, por

encima de dicho nivel, hay individuos de alta inteligencia y baja creatividad y muy creativos con una inteligencia media. En lo que se refiere a la segunda cuestión, se consideran seis aptitudes involucradas en la creatividad, según Torrance (Torrance, E. P., en Curtis, J., Demos, G. D. y Torrance, E. P., 1976, p. 266): <<**Sensibilidad a los problemas**: Viendo defectos, necesidades, deficiencias, percibiendo lo raro, lo inusitado; **Flexibilidad**: Aptitud para cambiar de un planteamiento a otro; **Fluidez**: Capacidad para producir gran número de ideas; **Originalidad**: Aptitud para aportar ideas poco frecuentes y nuevas; **Elaboración**: Aptitud para elaborar los detalles de un plan; **Redefinición**: Capacidad de definir o percibir los objetos o las situaciones de manera distinta a la usual>>. Otro aspecto que se ha estudiado y que tiene relevancia para nuestro enfoque es su universalidad; tal como dice Leonard Steinberg (Steinberg, L., en Curtis, J., Demos, G. D. y Torrance, E. P., 1976, p. 133): <<la actitud creativa parece formar parte de la estructura constitutiva de la especie. Puede leerse repetidamente la idea de que nos encontramos ante una característica fundamental de la naturaleza humana>>.

Sobre el **proceso**, se pueden distinguir dos tipos de investigaciones: los descriptivos y los que tienen como fin la implementación de estrategias de entrenamiento. En los primeros, según Jessica Dinely Cabrera Cuevas (2011), lo habitual es hacer una enumeración de etapas tales como: preparación, incubación, inspiración, elaboración y verificación, que, supuestamente, sigue la mente creativa. En cuanto a la línea de implementación, según P. M. Pérez Alonso-Geta (2009), lo que se describe es una estrategia, en etapas sucesivas, para conseguir el desarrollo creativo, o bien, técnicas puntuales de estimulación como el “brainstorming”.

Los estudios sobre la importancia del **contexto**, son de gran interés para la educación. Ya hemos citado con anterioridad su relevancia en relación al juicio sobre la originalidad o la novedad del producto. Existe otro aspecto decisivo que es su influencia en la creación de las condiciones para el desarrollo o el bloqueo de esta cualidad. Citando de nuevo a Pilar Díez (2005): <<La creatividad es la disposición de crear que existe en estado potencial en todos los individuos y en todas las edades, dependiendo estrechamente del medio sociocultural. Esta tendencia natural a realizarse necesita condiciones

favorables para que se exprese adecuadamente. El temor a desviarse y el conformismo social son la argolla de la creatividad>> (p. 575). Más adelante se verá como, no sólo esta cualidad se desarrolla dejando total libertad en la ejecución, también se ha llegado a la conclusión de que la presentación de situaciones problemáticas y la existencia de restricciones pueden ser un estímulo para encontrar soluciones nuevas a los problemas (Romero, J., 2002).

2.5 CONCLUSIÓN

Como ya se apuntaba en las primeras consideraciones, se ha podido ver que **una definición del arte universalmente aceptada no es posible**. Si nuestro quehacer sólo tuviese una orientación teórica, esto no sería inconveniente, pero la actuación pedagógica es una praxis y, como tal, requiere unas ideas claras que orienten la acción. Con este fin y, ayudándonos de las reflexiones anteriores, podríamos decir que, ya que la, hasta hoy, **Educación Artística busca desarrollar una doble competencia**: la cultural y la artística, se entiende que **la cultural** puede asimilar perfectamente la existencia de la variedad y el cambio en la forma de ver el arte y educar para que esto se entienda a través del examen y análisis de múltiples modelos y la posterior comprensión contextualizada. Por otro lado, la **competencia artística** puede nutrirse de la idea de alcanzar cierto grado de libertad y pericia en la expresión de experiencias y emociones por el tránsito y el desarrollo de habilidades, a través del contacto con cierta variedad de medios propios del arte. Más adelante en este trabajo se analizará y expondrá qué idea de la formación artística se puede obtener del examen de las propuestas curriculares aún en vigor y por otro lado qué camino sería el más adecuado para hacer creíble que la Educación Artística puede tener una participación esencial en la formación de los alumnos.

Respecto a la **creatividad**, en la actualidad, encontraremos prácticamente en todos los programas educativos la mención como una capacidad a desarrollar. Como hemos visto brevemente, su definición no está establecida a pesar de que existen numerosos estudios sobre el tema. Tal y como dijimos respecto al concepto de arte, para trabajar en el ámbito educativo es necesario optar y, en este caso, sin perdernos en profundizaciones que

podrían resultar estériles, nos quedaremos con los aspectos que más nos interesan. Por un lado, aceptaremos que **se vincula a lo novedoso y original**, por otro, tendremos en cuenta la importante consideración de la **universalidad**: todos somos creativos en potencia, ya no es este un asunto asociado a una especial dotación genética y, además, que inteligencia y creatividad son independientes. Resaltamos, también, la **gran importancia que tiene el contexto** en el estímulo o el bloqueo de esta capacidad, de nada servirá que aparezca en el currículum si no se dan las condiciones para su desarrollo. Finalmente, debemos afirmar, y se argumentará el porqué, que, si bien la creatividad se da en cualquier campo de la actividad humana, el territorio del arte es un lugar privilegiado para desarrollarla.

3. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO CAUCE DE LA CREATIVIDAD ARTÍSTICA INFANTIL

3.1 INTRODUCCIÓN

La admiración, en medios artísticos, por los dibujos infantiles, corre pareja a lo largo del siglo XX con la creación de vías para educar a los niños en este ámbito, tal como se extrae de la lectura del artículo de Manuel Hernández Belver *Introducción: El arte y la mirada del niño. Dos siglos de arte infantil* (2002). Algunos artistas fueron promotores de escuelas o cursos de dibujo que crearon los primeros espacios para vehicular una formación. Con el avance de la escolarización, y de manera progresiva, se fue incorporando también a la escuela hasta formar una parte de la instrucción general y, hoy en día, podemos decir que la Educación Artística constituye el cauce fundamental para proporcionar formación básica en este ámbito a todos los niños, en sus primeros años de escuela. La existencia de cauce, sin embargo, no quiere decir que también se haya producido una unanimidad de criterio en otros órdenes. Lo que nos encontramos, es una diversidad en las formas de considerar tanto los modos y contenidos de la formación, como el propio estatus que se le otorga dentro de las distintas materias que constituyen el contenido de la acción pedagógica. Por lo tanto, en este apartado se examinarán, para confirmar esto, los planteamientos de carácter general en el currículum aún

vigente, la actuación prevista en la nueva ley de educación (LOMCE) y otros planteamientos a los que se abre el tema que ahora tratamos.

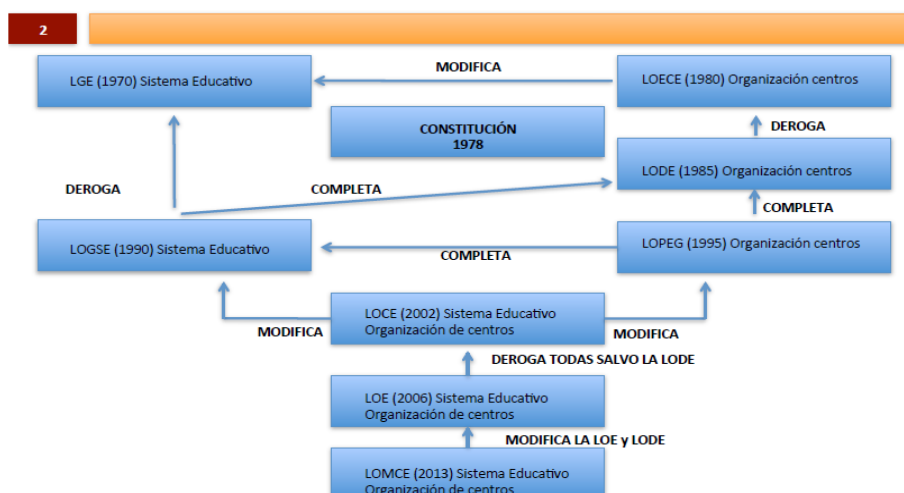
3.2 CURRÍCULUM ACTUAL

El **currículum aún vigente**, contempla la Educación Artística como una **materia obligatoria** y tiene como objetivo el desarrollo de una competencia cultural y artística que implica tanto el conocimiento del patrimonio artístico como el aprendizaje de las técnicas y recursos de los diferentes lenguajes artísticos. Del examen de los criterios de evaluación, podemos apreciar lo que se espera del alumno en este sentido (Decreto 56/2007 de 10 de mayo): <<la realización de composiciones que representen el mundo imaginario, afectivo y social en un clima de confianza acerca de las propias posibilidades de creación y que, sirviéndose de los recursos del lenguaje plástico y visual, puedan plasmar sus vivencias, supuestos ideales o situaciones de la vida cotidiana>>.

Esta formulación sintética recoge lo que sería deseable obtener a través de la práctica dentro del área y no entraña contradicción con las conclusiones obtenidas en la revisión conceptual del presente trabajo. No obstante, **la realidad de los medios para obtener estos resultados hoy en día es bastante precaria**. La práctica habitual, salvo excepciones, como dice Alfredo Palacios (1999): <<posee un carácter fragmentario, se percibe por parte del alumnado e incluso del profesorado como actividades aisladas y sin relación unas con otras, cuya finalidad se agota en sí misma (...) Muchas veces, la profundización se sustituye por una simple repetición, año tras año, del mismo tipo de actividad>> y, aunque mucho se ha hablado de desarrollar la expresión creativa, es raro que se facilite espacio para alentar la creatividad. Resulta difícil, con esta perspectiva, poder valorar el progreso en el área y su vinculación a una intención pedagógica clara y conscientemente dirigida.

3.3 LA LOMCE Y SUS CONSECUENCIAS

Como punto de partida para examinar la situación actual de la legislación básica utilizaremos el gráfico tomado del documento *Ley Orgánica Para La Mejora De La Calidad Educativa LOMCE* de la Consejería de Educación Cultura y Deporte de Cantabria (Gobierno de Cantabria).



En él, puede apreciarse la sucesión de leyes básicas desde 1970 hasta 2013 y las ampliaciones, modificaciones y derogaciones que dejan en este momento sólo tres leyes en vigor: la LODE (1985), la LOE (2006) y la LOMCE (2013), estando las dos primeras modificadas por la última. En ella, se dice explícitamente que (Ley orgánica 8/2013 de 9 de diciembre): <<el sentido de la nueva legislación no es rupturista sino que se basa en modificaciones limitadas y con carácter de continuidad en un marco de estabilidad general>>.

Si se examinan los Preámbulos de las dos últimas, en la enunciación de los principios fundamentales, se podría deducir que hay más coincidencias que discrepancias ya que en ambas se encuentran referencias a la necesidad de mejora en equidad y calidad, en conseguir un equilibrio entre esfuerzo y recompensa, en corregir la comprobada insuficiencia en los rendimientos, en la importancia de reducir las tasas de abandono escolar, flexibilizando el sistema y proporcionando apoyos, en la imprescindible implicación de toda la sociedad en la educación y en la necesaria incorporación de los avances tecnológicos a la metodología así como la ampliación y mejora en la adquisición de otras lenguas además de la propia.

Sin embargo, al descender hacia la concreción de los grandes principios es cuando verdaderamente aparecen las diferencias ideológicas que desembocan en criterios de ordenación diferentes en función de cómo se entienden verdaderamente los fines de la educación.

Según se dice literalmente en el apartado V del Preámbulo de la LOMCE (Ley orgánica 8/2013 de 9 de diciembre): <<Los cambios propuestos en nuestro sistema educativo por la LOMCE están basados en evidencias. La reforma pretende hacer frente a los principales problemas detectados en el sistema educativo español sobre los fundamentos proporcionados por los resultados objetivos reflejados en las evaluaciones periódicas de los organismos europeos e internacionales>>.

Sin entrar en consideraciones sobre las “evidencias” o acerca de los “resultados objetivos” de las pruebas de quiénes controlan la orientación del sistema, examinaremos las consecuencias objetivas que los cambios previstos producirán en el área de Educación Artística. Así, la nueva ordenación propuesta, organiza las asignaturas (áreas) en tres bloques: troncales, específicas y de libre configuración autonómica. Su distribución en Primaria se puede apreciar en el cuadro siguiente, tomado del documento de la Consejería de Educación que se citó anteriormente:



LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA

EDUCACIÓN PRIMARIA



TRONCALES (5 en cada curso)	ESPECÍFICAS (mínimo 3)	DE LIBRE CONFIGURACIÓN AUTONÓMICA (nº indeterminado de asignaturas)
<ul style="list-style-type: none"> • Lengua Castellana y Literatura • Matemáticas • Ciencias de la Naturaleza • Ciencias Sociales • Primera Lengua Extranjera 	<p>Siempre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educación Física • Religión / Valores Sociales y Cívicos <p>Al menos una:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educación Artística • Segunda Lengua Extranjera • Religión (si no escogida en “Siempre”) • Valores Sociales y Cívicos (si no escogida en “Siempre”) 	<p>Siempre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lengua Cooficial y Literatura <p>Otras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A determinar • Una materia del bloque de específicas no cursada
Mínimo 50 % del horario		

La distribución de dichas asignaturas en Primaria implica obligatoriedad para las troncales; en las específicas sólo existe obligatoriedad para la

Educación Física y la Religión o su alternativa, con lo cual, la Educación Artística queda como optativa. Esto también sucede en el tercer grupo de asignaturas.

Al eliminar la obligatoriedad que tenía en la anterior ordenación, pierde el carácter de universalidad, con lo cual, tendremos que concluir que su impartición, al quedar a criterio de particulares, podría, en determinados casos, considerarse una pérdida de tiempo y desaparecer del currículum. De este modo, no podemos entender de qué manera se pueden universalizar algunos de los aspectos que se recogen en la formulación de la finalidad de la Educación Primaria enunciada en el apartado 2 del artículo 16 de la LOE, modificado por la LOMCE, que dice así (Ley orgánica 8/2013 de 9 de diciembre y Ley orgánica 2/2006 de 3 de mayo): <<La **finalidad de la Educación Primaria** es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones **básicas de la cultura**, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, **el sentido artístico, la creatividad** y la afectividad con el fin de **garantizar una formación integral** que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas>>. Contradicciones de bulto como las apreciadas, en un texto legislativo básico, no refleja mucho respeto ni siquiera a lo programático. Qué se puede esperar si, siguiendo los dictados de una organización como la OCDE, sin haber hecho un análisis profundo de las causas de lo que, bajo directrices dudosas se detecta como problema, **se pretende solucionarlo marginando una parte de la formación que no se considera fundamental**. Además, se cambia la estructura del sistema educativo sin más, y se espera que, legislando, se puedan conseguir transformaciones importantes en un sistema al que se le han restado medios humanos y materiales de manera sustancial.

3.4 LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

A la hora de apuntar causas para juzgar las dificultades por las que atraviesa la Educación Artística, distintos autores, entre los que se encuentran Julio Romero (2002) y Alfredo Palacios Garrido (1999), coinciden en señalar como una de las causas la deficiente formación inicial de los maestros en

contenidos y procedimientos artísticos, así como la de los profesores de secundaria en recursos didácticos. Si bien esto tiene fundamento, creo que hay que considerar otros aspectos. Sería útil examinar, por ejemplo, que determinadas ideas, que aún prevalecen en el entorno educativo, y que no se han sometido a revisión, tienen un efecto, a veces, más perjudicial sobre la formación del alumno. El considerar, por ejemplo, el enfoque de la Educación Artística solamente como desarrollo de la autoexpresión creativa, supone que cualquier actividad artística es suficiente para conseguir un desarrollo creativo y da lugar a una dispersión en las actividades y una falta de criterios para valorar el verdadero progreso. Tampoco se suele tener en cuenta la significatividad de la obra artística y su vinculación a la sociedad y a la vida. La falta de ideas claras sobre lo que se pretende enseñar y la falta de convicción de que este área de la educación proporciona verdadero desarrollo personal, cultural y formativo, contribuye a consolidar la idea, muy extendida fuera de la escuela, de que es un mero pasatiempo. Esto, además, facilita que, desde instancias interesadas, se considere que es una pérdida de tiempo y una disciplina inútil que resta espacio para impartir las materias consideradas “verdaderamente importantes”, como hemos podido apreciar en la nueva ley de educación. La formación del profesorado está claro que **no proporciona suficientes recursos** y vivencias relacionadas con la experiencia artística para saber en qué consiste esta y **tampoco suscita espacios de reflexión** que permitan una renovación de ideas sobre qué es lo que debe buscarse como objetivo de la Educación Artística.

Por otro lado, si la consideración de la propia Educación Artística se degrada a nivel legislativo ¿qué podrá esperarse respecto a la calidad en la formación del profesorado en éste área? Si hoy en día no podemos afirmar que es adecuada para las exigencias curriculares actuales, ¿qué interés puede haber en mejorarla si nadie va a medir los resultados en una asignatura optativa difícil de impartir y evaluar además de contener escaso valor “instrumental”, según se considera en la nueva ley?

3.5 ENFOQUES ALTERNATIVOS

Sin poner en duda que, seguramente, existirán otras alternativas posibles para producir un cambio en la acción pedagógica con respecto a la Educación Artística, aquí se recogen dos que sirven como soporte teórico al enfoque de este trabajo.

3.5.1 CAMBIOS DE PERSPECTIVA SEGÚN JULIO ROMERO RODRÍGUEZ: EDUCACIÓN ARTÍSTICA, CREATIVIDAD Y ARTE INFANTIL

La necesidad de cambios de perspectiva que plantea Julio Romero (2002) es un punto de reflexión serio para dar sentido a una necesaria renovación en el pensar y en el hacer con el fin de salir de la aparente esterilidad en la Educación Artística. Plantea tres ejes de renovación: el que alude a la concepción del arte infantil; otro, relacionado con la postura frente a la creatividad y, finalmente, el que se refiere a la propia concepción de la Educación Artística.

En el primero, considera que debe reflexionarse acerca de la **primacía de lo cultural** sobre lo innato en la evolución del arte infantil. Por otra parte, debatir con respecto al cambio que tendría, sobre la supuesta secuencia inevitable del desarrollo, una adecuada propuesta de alternativas que eviten pensar que el realismo es la única meta.

Respecto a la creatividad, señala el valor de situarse en una postura **problematizadora**. Esto significa pensar que, encontrarse con situaciones retadoras, supone un estímulo para que aparezcan soluciones nuevas.

Finalmente, propone una visión de la Educación Artística como una actividad que permita ejercitarse en dar soluciones diversas a un mismo problema, es decir que estimule el **pensamiento divergente**.

3.5.2 OCHO CONDICIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES SEGÚN E. W. EISNER

Elliot Eisner, que hizo uno de los estudios más sistemáticos sobre las concepciones del arte infantil, aludió, en su momento, a lo que él denomina (Hernández Belver, M., 2002): <<el carácter mitológico de ciertas creencias en

Educación Artística relacionadas con la autoexpresión>>. Con esto, se refería a ciertos aspectos de la práctica educativa que se han considerado esenciales como: <<dejar trabajar a los niños solos, sin interferencias; conceder mayor importancia al proceso y no al producto, desarrollar al máximo su creatividad, o la imposibilidad de evaluar el arte infantil>>. Ante esto, proponía <<reemplazar estos mitos por un mayor conocimiento del arte y no condicionar el currículum a estas ideas>>.

Leer la profunda convicción que el profesor Eisner manifiesta acerca de las posibilidades que tiene otra forma de ver la enseñanza artística, así como respecto a que los profesores de arte tienen, en efecto, mucho que enseñar, supone un revulsivo necesario para alejarnos de supuestos paralizantes que durante tiempo se han erigido como axiomas irrefutables. Para ello, él propone **ocho condiciones** que suponen una guía interesante para la acción pedagógica (Eisner, E. W., 2002):

- El trabajo en las artes requiere que se tenga algo que decir. Algo dentro que necesite ser expresado.
- Enfrentarse a restricciones dentro de las que hay que trabajar.
- Aprender a valerse de los materiales para dar forma a lo pensado.
- Tener continuidad en los proyectos.
- Conseguir la automaticidad que es producto de la continuidad.
- Buscar la transferencia del saber a situaciones diversas.
- Valorar la importancia de los procesos grupales.
- Utilizar la evaluación para facilitar el aprendizaje.

4. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1 INTRODUCCIÓN

De la exposición que constituye el primer cuerpo de este trabajo quizá podría extraerse la sensación de que la gobierna una visión pesimista con respecto a las posibilidades de la Educación Artística. Como no estoy de acuerdo con esta posible conclusión, porque su contenido ha supuesto una valiosa herramienta de reflexión, he querido involucrarme en una experiencia

que, a pequeña escala, pudiese demostrar que existen vías para mejorar la práctica en un plano de investigación activa. La experiencia, que se detallará a continuación, tiene como fin mostrar cómo una propuesta puntual de Educación Artística, por parte de la autora de este trabajo, pudo integrarse en la dinámica del aula, que estaba basada en el Método de Proyectos. La afinidad de los planteamientos de la propuesta y de la metodología en curso, supuso un perfecto ensamblaje que permitió dotar de significación al trabajo y proporcionar a los alumnos una oportunidad de conectar vivencia y expresión. Tengo que señalar, como un factor fundamental para su desarrollo, la aceptación de que ha sido objeto por parte del tutor del curso en el que se ha llevado a cabo.

4.2 PRINCIPIOS BÁSICOS

Se han tenido en cuenta como fundamentos básicos para estructurar la actuación, además de los propios del Método de Proyectos como la significatividad, la globalización y la cooperación, las conclusiones de la lectura de dos autores, ya mencionados en un apartado anterior, que poseen una visión del tema positiva y renovadora: Julio Romero Rodríguez (2002) y Elliot W. Eisner (2002).

De **Romero**, se han tomado sus consideraciones sobre la necesaria renovación de los conceptos de arte infantil, creatividad y Educación Artística. Este autor, como ya se expuso, considera que la ligazón entre la visión del arte infantil y la creatividad con una práctica concreta se muestra inevitable, por lo que propone una revisión de ambas que pueda dar lugar a una renovación en la acción pedagógica. Dicha revisión supone considerar, en primer plano, el poder que la influencia del contexto social ha ejercido para crear una visión “inevitable” del desarrollo gráfico, a través de una serie de etapas, hacia el realismo y la habilidad técnica consecuente. Él considera que una conciencia de este poder de influencia social, en el que la escuela participa, y que ha creado una visión rígida, podría dirigirse para romper esta perspectiva y proponer una visión más amplia de lo posible, abrir la mente hacia terrenos no explorados, abrir puertas a la capacidad cognitiva y trabajar con una postura respecto a la creatividad más ligada a la solución de problemas.

De la propuesta de **Eisner**, se han tomado algunos de los principios enumerados anteriormente, que se han considerado pertinentes para organizar la acción. Son los siguientes:

- **La necesidad de objetivos:** Es imprescindible tener algo que decir. En este caso, la esencia de lo significativo, que coincide totalmente con la metodología de Proyectos, la proporcionarán las vivencias de los niños en sus salidas y visitas. Dichas actividades, se encuentran totalmente ligadas al desarrollo de una temática que tiene referencias múltiples al puerto, al mar y a todos los elementos que dan carácter al borde marítimo.
- **Las restricciones ayudan a estructurar la actividad porque obligan a buscar soluciones.** Aquí encontramos la coincidencia en la visión de los dos autores que han servido como apoyo. En este proyecto se plantea una temática concreta estableciendo unas condiciones para su desarrollo: los límites de formato, materiales, técnica expresiva, modo de actuación, tiempo y espacio, dejando, por otro lado, unos márgenes amplios a la libertad de respuesta que, sin duda, dan lugar a soluciones diferentes.
- **Vincular la expresión de ideas a las propiedades de distintos materiales y técnicas.** Se llamará permanentemente la atención de los alumnos hacia las cualidades de los materiales disponibles, en este caso, papeles coloreados de distintas texturas, imágenes de revistas, algodón, etc., para acostumbrarles a que lo vean como un factor importante a tener en cuenta para expresar las intenciones de representación, y ayudar de esta forma a construir la visión artística.
- **La importancia del grupo.** La experiencia propuesta tiene carácter grupal en la versión de grupo grande y pequeño. Con ello, se pretende suscitar la colaboración, la multiplicación de ideas, el acuerdo para resolver opciones diferentes y el refuerzo del contenido social de la tarea. Hacer sentir que entre todos han construido algo significativo.
- **La reflexión y evaluación de lo hecho.** Se proporcionará un espacio para que los niños puedan hablar y opinar sobre su trabajo. Esto tiene

como fin la toma de conciencia, a su nivel, de los distintos aspectos de la realización y su valoración.

Este autor, como ya se vio, propone otros principios útiles, pero inaplicables a esta situación por su brevedad. No obstante, me parece importante destacar que, en ningún caso, tienen una consideración de orden menor. Dichos principios son: la **continuidad**, que podría dar lugar a una exploración diversa de enfoques y su conexión con las experiencias dentro del arte; la **automaticidad** que significaría un logro en la destrezas técnicas y la **transferencia distal** o aplicación de lo aprendido a otras áreas de trabajo. Ésta última, si bien no se encuentra en la intencionalidad de la propuesta, casi con toda seguridad, es posible que se produzca de forma natural. La aplicación de estos principios exige duración en el tiempo de la acción educativa de la que no se dispone en esta experiencia.

4.3 EL MÉTODO DE PROYECTOS

Los orígenes de esta forma de trabajo en el aula se atribuyen a William Kilpatrick (1871-1965) influido por las ideas de John Dewey (1859-1952). Según García Hoz (1974): <<Puede decirse que dicho método parte de estos dos pensamientos: 1) Todo conocimiento verdadero arranca de una necesidad. (...) 2) Lo que es verdad para el individuo considerado como especie, lo es también para el hombre considerado como individuo (...) lo cual implica que el proyecto surja y se presente a los ojos del niño por las mismas causas que se presentaría en la vida práctica>> (p. 751).

En la actualidad, sin seguir la ortodoxia, lo que se busca en su aplicación es, según Alfredo Palacios (1999): <<conseguir de forma más efectiva la globalización de currículum y aumentar la significatividad del aprendizaje para dar sentido y funcionalidad a los contenidos y mejorar el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Según los intereses y el nivel de aplicación, los proyectos se pueden plantear de tal manera que guíen todo el trabajo del aula o bien enmarcados en una disciplina>>.

Una vez mencionadas estas referencias, no resulta complicado entender en qué consiste este método educativo. Diseñar un Proyecto significa planear

un proceso educativo en torno a un problema o un interés particular, surgido de la propia inquietud de los alumnos o que se considere vinculado a su realidad. El **objetivo principal** es, o bien **resolver algún problema**, o bien llegar a una meta aprovechando los recursos disponibles. Así, se trata de aportar a los discentes conocimientos y contenidos de utilidad para la vida, con fines que resultan completamente naturales y conectados con su entorno. De esta manera, los aprendizajes que se interiorizan mediante el uso de esta metodología, siempre resultan significativos y funcionales.

Existen varias **características** relacionadas con los Proyectos que se considera importante destacar: surgen de una necesidad identificada en un contexto concreto, los intereses personales del grupo de alumnos o unos objetivos planteados por el docente; implican una reflexión en la que entran en juego las necesidades y los medios para satisfacerlas; al ser una tarea tanto grupal (siempre existe un objetivo común) como individual (el desarrollo de muchas actividades se realiza de esta forma), requiere del compromiso de todos los alumnos; y, por último, deben ser evaluados de forma continua y permanente, teniendo en cuenta el trabajo realizado, la evolución de los discentes durante su desarrollo y los objetivos que se han ido alcanzando. No se considera necesario argumentar sobre estas características y su conexión con las condiciones que ya se han expuesto en el apartado de principios básicos, puesto que resulta evidente.

Además, es importante mencionar que, en contraposición a las Unidades Didácticas (impartidas, con frecuencia, utilizando como referencia los libros de texto), los Proyectos poseen dos características de las que éstas suelen carecer: **flexibilidad y globalidad**. Los Proyectos son más flexibles, puesto que permiten ir incluyendo actividades de distinto tipo, las cuales van surgiendo conforme a la curiosidad de los alumnos sobre el tema planteado. En cuanto al término “globalidad”, este está relacionado con la conexión entre distintas áreas. Es decir, los Proyectos no surgen como un proceso separado por secciones, colocadas en compartimentos estancos, sino que, el alumno, construye su aprendizaje utilizando recursos provenientes de todas ellas.

Con lo cual, en razón de estas características, el Método de Proyectos plantea una perspectiva **ideal para el desarrollo de la Educación Artística**. El uso de esta metodología, supone un marco amplio para la inclusión de este área de forma conjunta y en igual nivel de importancia con el resto de disciplinas. Dicho de otra forma, favorece su consideración dentro del sistema educativo como un elemento que, en palabras de Eisner (2002) <<trata del enriquecimiento de la vida>>.

4.4 EL CONTEXTO

4.4.1 EL CENTRO Y EL AULA

El presente planteamiento se ha desarrollado en el Colegio Kostka, situado en la calle Guevara, en Santander. Una importante **particularidad a destacar del centro** es que las etapas de Infantil y Primaria están configuradas en una sola línea y es, por consiguiente, tanto por su estructura como por el número de alumnos, un centro pequeño. Esto, fomenta un importante clima de familiaridad y cooperación entre los maestros. Además, destaca la juventud del equipo docente que imparte clases en estas etapas, lo cual ha producido una importante renovación acorde con visiones educativas modernas. La mayoría de los maestros que trabajan en el centro, se ha unido en la búsqueda de metodologías más activas y un mayor contacto y participación de las familias en la realidad del colegio. En este clima, se ha ido desarrollando, con notable éxito, una pedagogía basada en el Método de Proyectos, que se ha descrito en el apartado anterior. Esta metodología es ya una práctica habitual en los cursos de Infantil y 1º y 2º de Primaria desde hace tres años.

Resulta esencial explicitar, además, lo importante que ha sido, para la puesta en práctica de esta propuesta, **la dinámica existente en el aula** de 1º de Primaria, lugar en el cual se ha desarrollado la acción educativa. En este aula, se aplica en todo momento un modelo democrático de comunicación. Esto significa que se permite y estimula la participación de los alumnos para analizar y buscar solución a los problemas y, además, se fomenta un clima de confianza en el que las opiniones de todos son valoradas en su justa medida. Esto ayuda a que los discentes se acepten y respeten mutuamente, así como a su visión del maestro como un guía en su desarrollo. Esta perspectiva, que

concuera con el punto de vista del presente trabajo con respecto a la dinámica que debe seguirse en un aula de Primaria, dista mucho de dar “recetas” o imponer fórmulas y, además, evita desconfiar de las capacidades de los alumnos y limitar su participación, aportando valor a sus respuestas. Con lo cual, se puede decir que, en conjunto, esta óptica democrática de la labor docente fomenta el trabajo de los alumnos en colaboración, valora sus opiniones, y propone una perspectiva del maestro como guía y no como ese “jefe” que distribuye trabajo incuestionable y exige obediencia. Es importante añadir, también, que, la propia utilización del **Método de Proyectos**, permite el ajuste de las actividades al ritmo y capacidades de cada alumno a causa de su alto nivel de flexibilidad, como ya se ha mencionado anteriormente. Este hecho, fomenta la participación de los discentes y, en especial, consigue mayor protagonismo y autonomía para la alumna con retraso madurativo que se encuentra presente en el aula a tiempo completo, como parte de la política inclusiva del centro.

4.4.2 CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO PSICOLÓGICO Y DEL DIBUJO INFANTIL EN EL NIÑO DE 6 AÑOS

Como ya se ha mencionado, la experiencia se desarrolla en el primer curso de Primaria, dentro del primer ciclo, por lo tanto, nos encontramos con niños de seis años cuyas características son las siguientes:

De acuerdo con las etapas del desarrollo psicológico del niño, según Piaget (Palacios J. y Luque, A., en Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C., 1992), nos situamos al final del **estadio preoperatorio** que abarca de 2 a 6 años. Este período se caracteriza por el desarrollo de los procesos de simbolización, aún no integrados en estructuras lógicas. Ciertas limitaciones son típicas de este estadio como el egocentrismo cognitivo, la ausencia de reversibilidad, insensibilidad a la contradicción, pensamiento aún ligado a los indicios perceptivos y razonamiento intuitivo.

En lo que se refiere al **desarrollo del dibujo** se han tomado dos referencias: la de George-Henri Luquet y la de Viktor Lowenfeld.

La noción de realismo es la base de la clasificación de Luquet (Sainz Martín, A., 2002). En la oposición entre idealismo y realismo, dentro de los criterios estéticos tradicionales, el niño se encontraría, según él, dentro del segundo. En palabras del propio Luquet <<Realismo es el término más conveniente para caracterizar en su conjunto el dibujo infantil. Es realista ya en principio, por la naturaleza de los motivos y de los sujetos que trata (...) La concepción de un dibujo que no represente nada es inconcebible para el niño, tanto es así, que cuando no encuentra una interpretación precisa para el dibujo que ha hecho, se limita a decir que “es una cosa”>>. Es por ello, que denomina las etapas del desarrollo como: realismo fortuito, realismo fallido, realismo intelectual y realismo visual. En nuestro caso, nos encontramos en la etapa del **realismo fallido** que debe tomarse como la primera que puede considerarse como dibujo ya que el niño tiene la intención de dibujar algo y lo interpreta de acuerdo con ella. El dibujo pretende ser realista pero no llega a serlo debido a la “incapacidad sintética”. El niño es capaz de representar algunos aspectos de los objetos, pero no todos los que se considerarían más esenciales desde el punto de vista formal.

Lowenfeld sitúa al niño de esta edad (4 a 7 años) en la etapa del **preesquematismo** que se caracteriza por el descubrimiento de relaciones entre la representación y la cosa representada. Citando al autor (Lowenfeld, V. y Lambert Brittain, W., 1970): <<el niño crea conscientemente ciertas formas que tienen alguna relación con el mundo que lo rodea>> (p. 137). Respecto a la figura humana se aprecia una búsqueda de concepto con constante cambio de los símbolos. En la representación del espacio no hay orden, ya que las relaciones se establecen según su significación emocional y en cuanto al uso del color prevalece un criterio emocional de acuerdo con los deseos, no tiene relación con la realidad.

Para el análisis del desarrollo de la presente propuesta, se considerarán los siguientes **principios** (Martín Viadel, R., 1988), que son de uso genérico en las descripciones del dibujo infantil en esta etapa: el principio de aplicación múltiple, principio de línea base, principio de perpendicularidad, principio de importancia del tamaño, principio de aislamiento de cada parte del conjunto, principio de imperativo territorial, principio de la forma ejemplar, principio de

abatimiento, principio de simultaneidad de distintos puntos de vista y principio de rayos X.

4.5 TÉCNICA EMPLEADA: EL COLLAGE

4.5.1 DEFINICIÓN

En palabras de Ralph Mayer (1985) el término francés “collage” designa <<la técnica de pegar a una superficie trozos o recortes de papel, cartón, telas, etc., como elementos de un diseño o imagen. Se deriva de un pasatiempo artesanal muy popular en el siglo XIX, denominado “papiers collés”, y consistente en crear todo tipo de diseños por el mismo método>> (p. 385).

4.5.2 RAZONES PARA LA ELECCIÓN DEL COLLAGE COMO TÉCNICA

Razones de índole cultural y artística:

- Su ubicación dentro de nuestra época gracias a determinados artistas del siglo XX.
- La libertad del lenguaje visual y su viabilidad como medio plástico.
- Las posibilidades expresivas que puede permitir. Basten dos ejemplos: el artista dadá alemán Kurt Schwitters (1887-1948) y el artista abstracto español Gerardo Rueda (1926-1996).

Razones pedagógicas (Gallardo Montero, P., y Bellido Jiménez, M. J., 2003):

- Permite la actividad individual o grupal según se haya decidido.
- No exige grandes destrezas. Todos pueden participar según su capacidad. Esto permite la integración de alumnos con necesidades educativas especiales.
- Los distintos papeles utilizados proporcionan una amplia gama de colores y texturas dispuestos para uso inmediato. No es necesario recurrir a mezclas de pintura que puedan resultar más difíciles para estas edades.
- Permite repetir un color sin cambios de tonalidad, luminosidad o textura.
- Se pueden comparar tonos y matices lo que sirve de entrenamiento visual.
- Permite tanteos sin consecuencias difíciles de corregir o irreversibles.

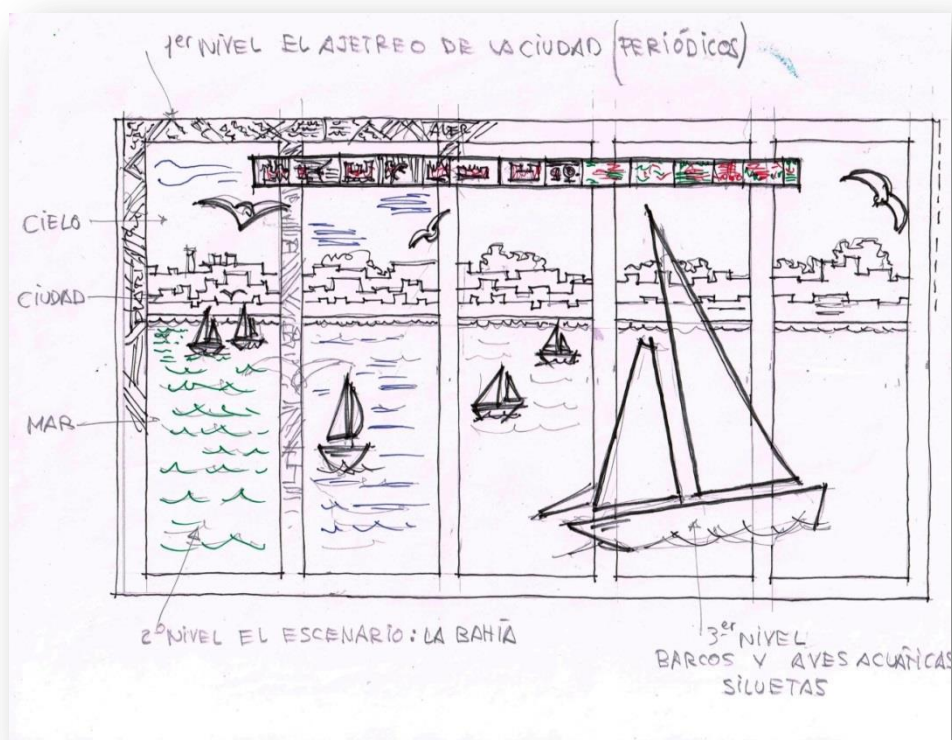
- Puede ser muy económico utilizando materiales que normalmente se desechan tales como periódicos, revistas, cartón de embalajes, envases, etc.
- Resulta muy adecuada para una experiencia breve como la que aquí se expone.

4.6 DESARROLLO

4.6.1 DESCRIPCIÓN

La realización del collage **se enmarca dentro del Proyecto “Los Barcos”**, desarrollado durante los dos últimos meses del curso. El elemento motivador de dicho Proyecto ha sido el Mundial de Vela 2014, con lo cual, todos los aprendizajes, incluidos los correspondientes al área de Educación Artística, estaban ligados a aspectos tales como el puerto, los barcos, los viajes, particularidades de la bahía de Santander, etc. El propio trabajo en el mural remite a las distintas áreas que forman parte del currículo: Conocimiento del Medio, en cuanto a que se han reforzado aprendizajes sobre nuestra ciudad; Lengua, puesto que los alumnos han expresado mediante la escritura y la expresión oral sus propias vivencias con respecto a esta experiencia y Matemáticas, en lo relativo a las distintas mediciones y trazados. Además, es importante destacar que hubo dos salidas para iniciar dicho Proyecto que aportaron importantes vivencias a los alumnos: un paseo por los muelles y una visita al Museo Marítimo de Santander.

El trabajo ha consistido en la **elaboración de un mural colectivo de la bahía de Santander**, creado utilizando la técnica del collage. El formato escogido fue un panel base de cartón de embalaje de 1,20 x 0,60 metros, sobre el que se situaron cinco láminas de cartón-pluma según el siguiente boceto.



En el boceto se pueden apreciar los condicionamientos básicos que sirven de guía para garantizar la coherencia en la composición definitiva, en ningún caso para ofrecerse como modelo a seguir por los alumnos. Dichos condicionamientos son: la línea base que separa el mar del resto del espacio disponible y las tres áreas de trabajo (mar, cielo y ciudad).

En el montaje de la base y la composición final participaron todos los alumnos del grupo-clase. Para el trabajo con las láminas, se formaron cinco grupos heterogéneos (con vivencias diferentes y distintos ritmos de aprendizaje y desarrollo) de entre cuatro y cinco alumnos.

Objetivos específicos:

- Desarrollar la capacidad de expresión artístico-plástica.
- Iniciarse en la técnica del collage.

- Aprender a utilizar distintos materiales.
- Realizar una actividad artística de carácter colectivo.
- Desarrollar las capacidades de diálogo, negociación, colaboración y solución de conflictos.

4.6.2 TEMPORALIZACIÓN Y MATERIALES

La elaboración del mural se ha desarrollado a lo largo de tres semanas con una dedicación de entre dos y seis horas por semana. Los tiempos de trabajo se han situado en el horario lectivo de manera flexible, es decir, buscando los momentos más adecuados.

Los materiales utilizados han sido: cartón de embalaje, cartón-pluma, papel de colores, papel pinocho de tonos diversos, papel de periódicos y revistas, fotografías impresas, cola, pegamento de barra, tijeras y cinta adhesiva de embalar.

4.6.3 FASES DE EJECUCIÓN

1) “¿Qué vamos a construir?”: la propuesta de un reto

Comenzamos el trabajo con una breve explicación sobre qué es un collage y cómo se puede elaborar uno. Se les plantea a los alumnos, en forma de reto, la propuesta de construir nuestro propio collage entre todos, enlazando la actividad con una visita realizada al paseo de la bahía de Santander como parte de la introducción al Proyecto “Los Barcos”, como ya se ha mencionado previamente. El objetivo que se plantea es conseguir montar una representación que muestre la bahía tal y como la ven los alumnos.

2) Construimos la base

Entre todo el grupo, se prepara la primera fase de construcción: la elaboración del panel que nos va a servir como base. Utilizamos cartones reciclados de cajas y los aseguramos con cinta aislante. Previo a la realización de este proceso, se han trazado sobre el panel las oportunas líneas-guía para conocer las zonas de pegado.

3) El ajetreo de la ciudad: recubrimos la base

Decidimos recubrir la base con recortes de periódicos de nuestra ciudad: Alerta, Diario Montañés, etc, de manera que el cartón quede tapado por numerosas noticias y fotografías.



4) Repartimos las láminas por las mesas-grupos

En función de los grupos de trabajo que se utilizan en el día a día del aula, situados en mesas de cuatro-cinco alumnos, se reparte a cada uno una lámina de cartón-pluma. Cada grupo, durante el desarrollo de las actividades relativas al mural, debe llegar a acuerdos para la utilización de materiales y disposición de elementos en su panel.

5) Preparamos el escenario: decidimos los colores base del mar y el cielo

Se explica, para el grupo-clase completo, la existencia de una línea base sobre la que van a trabajar. Cada grupo, en su panel correspondiente, tiene dibujada la línea a la misma altura que la de los otros grupos. Una vez conocido este dato, se reparte el papel de colores para la base del cielo y del mar. Cada mesa de trabajo debe llegar a un acuerdo sobre los colores que quieren utilizar según la hora del día que sea, el tono que quieran darle al mar, etc.

6) ¿Qué más colores tiene nuestro paisaje?: se reparte más material para decorar el cielo y el mar

Una vez planteada y pegada la base, se reparten más colores y elementos para añadir variedad. Los alumnos escogen entre distintos tipos de material: papel de colores, papel de periódico, papel pinocho, algodón, fotografías, etc. Poco a poco, se va enriqueciendo el aspecto de nuestra bahía.



7) Nuestra ciudad

Se establecen, de nuevo, unas pequeñas líneas de margen para que los alumnos sepan el espacio que tienen disponible para elaborar la ciudad. Una vez delimitado, los niños realizan los edificios con el material que desean y de los tamaños que estiman oportuno.

8) La vitalidad del mar: añadimos los elementos de la superficie y el fondo marino

Durante esta fase, los alumnos elaboran todos los elementos que desean añadir en su panel para aportar vida al mar: animales, barcos, algas, etc.

9) Evaluamos el trabajo que llevamos hecho hasta ahora

Tras haber elaborado ya, aproximadamente, la mitad del trabajo, los alumnos reflexionan sobre él en grupos y deciden qué elementos les falta por añadir, además, modifican algunos detalles de sus paneles. En dos de los grupos, en los cuales han ido surgiendo dificultades para el trabajo en equipo, se crean pequeños conflictos que terminan solucionándose por medio de la votación.



10) Decidimos qué elementos conocidos vamos a incluir en la bahía

Primero, realizando una pequeña reflexión por equipos y, posteriormente, hablando en el gran grupo, se decide qué elementos destacables de la bahía vamos a incluir en nuestro mural. La mayoría de los alumnos recuerdan el recorrido realizado por la bahía al comienzo del Proyecto y mencionan todos aquellos lugares que observaron durante dicho paseo. Por medio de una pequeña votación, escogemos los cinco elementos que ellos consideran más interesantes o importantes: los raqueros, la grúa de piedra, el palacete, el museo marítimo y el palacio de festivales. Se les da a escoger entre dibujarlos, recortarlos y pegarlos o bien buscar una fotografía de los mismos. Al final, la mayoría decide buscar fotografías para que destaquen más

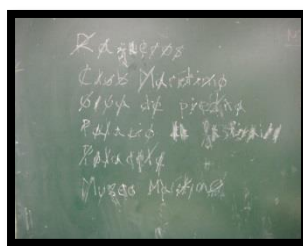
sobre nuestro collage y haya más variedad. Para dicha búsqueda acudimos a Internet y vamos seleccionando las fotografías.

11) ¿Cómo sabremos cuál es su nombre? La idea de elaborar una leyenda

Se plantea una pregunta a los alumnos: ¿Cómo podrán saber, las personas que observen nuestro mural, cuál es el nombre de los elementos importantes que hemos incluido? Intuitivamente, ellos mismos intentan buscar soluciones y, al final, la idea que más éxito tiene es indicar directamente sus nombres. Para ello, les planteo la elaboración de una leyenda, explicándoles para qué sirven las mismas y cómo se señalizan los elementos en ellas.

12) Creación de la leyenda usando la técnica del collage con letras: búsqueda de las mismas en periódicos y revistas

Para la creación de la leyenda, usamos también la técnica de recorte y pegado, así, entre todo el grupo, realizamos un proceso de búsqueda de las letras que



necesitamos en periódicos y revistas. Para poder ir haciendo el recuento correctamente, escribimos las palabras en la pizarra y vamos tachando las letras que ya hemos conseguido encontrar. Posteriormente, las pegamos en un panel aparte para evitar que se pierdan.

13) Toques finales a las láminas

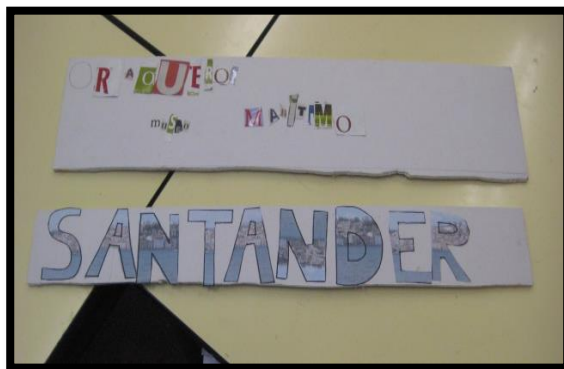
Volvemos a revisar las láminas por grupos y, cada equipo, decide si quiere añadir algún elemento más a su composición.

14) La base es muy endeble ¿cómo lo solucionamos?

Al mover la base, observamos que las sujeciones entre los cartones que usamos resultan demasiado débiles y no va a poder sustentar los paneles, con lo cual, decidimos usar una base adicional de cartón más grande y gruesa para sostener la primera que fabricamos.

15) Colocamos los elementos sobre el mural y pegamos los números en la leyenda

Colocamos las láminas sobre el panel base y las pegamos con cola y cinta aislante. Además, situamos los cinco elementos destacados que habíamos buscado previamente y les asignamos un número, completando, así, la leyenda.



16) ¿Quiénes son los autores?

Cada alumno, individualmente, dibuja y recorta las letras de su nombre y las pega sobre la base del mural. De esta forma, se ve reforzada la sensación de autoría del trabajo.

17) ¿Qué opinamos de nuestro mural?

Situamos el collage en una zona visible del aula y destacamos los puntos clave de su elaboración entre toda la clase. Cada alumno comenta algo en relación con lo que más le ha gustado del trabajo realizado.

18) Preparamos un relato breve de nuestra experiencia

De nuevo por grupos de trabajo, los alumnos reflexionan sobre el panel en el que han trabajado y elaboran, lo mejor que pueden dado su nivel en lectoescritura, un pequeño esquema respondiendo a estas tres preguntas: ¿Quiénes somos? ¿Qué hemos hecho? (elementos que hay en nuestro panel) ¿Cómo lo hemos hecho? (materiales que hemos utilizado). La intención de esta fase no es la lectura de dicho esquema, sino que los alumnos dispongan de un pequeño guión que les sirva para la expresión oral de su propia experiencia.

19) Grabación por grupos

Como última fase, procedemos a grabar la pequeña exposición de los alumnos por grupos.

4.6.4 ANÁLISIS Y EVALUACIÓN

Análisis de las láminas

Para el análisis de las láminas de cartón pluma, sobre las que han trabajado los distintos grupos de alumnos, se han numerado las mismas de uno a cinco, coincidiendo este orden con su posición en el montaje definitivo del mural.

Junto a cada descripción, figuran dos fotos de la lámina correspondiente en distintas etapas de su elaboración. La de la izquierda ha sido sacada hacia la mitad del desarrollo del trabajo y la de la derecha, al final.

Los elementos que se tienen en cuenta en el análisis son los siguientes: la composición, la riqueza cromática, la mayor o menor complejidad de los elementos, los materiales utilizados y algunas características propias de la etapa, ya mencionadas anteriormente.



Lámina 1

Lo más característico de esta lámina es su simplicidad formal, lo cual implica que posee poca riqueza cromática, pocos elementos utilizados y escasa variedad de materiales. Según se ha analizado, se ha observado que este resultado se debe, sobre todo, al mal funcionamiento del grupo de trabajo en cuanto a decisiones sobre los distintos aspectos de elaboración y las constantes distracciones de los miembros del equipo. Hay que resaltar, sin

embargo, que la ejecución se debe, en su mayor parte, a uno de los alumnos y que existen, aunque no son aparentes en la fotografía, algunos añadidos individuales dibujados a lápiz y muy significativos de las motivaciones personales de este niño (dragones, pequeños submarinos, etc.).

Se observan, sobre todo, el principio de importancia del tamaño, que se aprecia en la figura del barco, y el principio de imperativo territorial puesto que no hay solapamientos, ocultamientos o superposiciones.

Lámina 2



Esta lámina es la más compleja en cuanto a variedad cromática, formal y compositiva. Esto se observa tanto en el tratamiento del mar, en el que se puede ver la riqueza en el uso de diversas tonalidades, como en el cielo, en el cual se han usado recortes de fotografías para representar el atardecer. Todo ello, ayuda a construir cierta sensación de perspectiva (posiblemente no intencional), nada habitual en la etapa del desarrollo evolutivo correspondiente a la edad de los alumnos. El

tratamiento de la ciudad incluye abundantes superposiciones y distintas formas en la elaboración de los edificios. Éstas incluyen fotografías reales de la costa de Santander y elementos dibujados sobre el papel de colores referidos a las salidas como el arco del Banco de Santander o, incluso, una representación del Colegio Kostka.

Lámina 3



Esta lámina, igual que la número 1, presenta cierta simplicidad compositiva y cromática. Sin embargo, hay un mayor grado de libertad y menor sujeción a las áreas compositivas delimitadas, dando lugar a un resultado bastante irregular e interesante. Tanto el cielo como el mar tienen una serie de elementos añadidos de carácter aislado. Destaca el tratamiento de la ciudad, construida únicamente utilizando fragmentos de fotografías. Con lo cual, se puede

decir, que lo más característico de esta lámina es la fragmentación, relacionada, sin duda, con los principios de aislamiento de cada parte del conjunto y de imperativo territorial.

Lámina 4



Igual que en la lámina 2, lo más destacable de esta es la riqueza cromática, compositiva y formal que presenta. No obstante, la variedad de matices en el color no es tan llamativa como resultaba en la lámina 2. Es importante señalar la variación existente entre las dos fases que se muestran en las fotografías que implica una evolución de intereses y motivaciones. Resaltamos, de nuevo, lo interesante que resulta esta técnica para este tipo de variaciones en la ejecución. En el tratamiento del mar y sus elementos han

imperado tanto el principio de imperativo territorial (los alumnos retiraron el barco y el delfín para evitar la superposición con el velero) como el de importancia del tamaño. No ocurre lo mismo en la elaboración de la ciudad.

Lámina 5



Tanto la lámina 4 como ésta suponen, desde mi punto de vista, un grado intermedio de elaboración con respecto a las otras. Es importante destacar que, en este grupo, se inició el tratamiento de la ciudad por superposición de papeles de colores diferentes que, posteriormente, fue “copiado” por los grupos 2 y 4. Resulta curioso comprobar que, en estos dos últimos grupos, se haya producido una elaboración mayor del

uso de este procedimiento. Lo más característico de la lámina 5 es la enorme variedad en los elementos incluidos en el mar tales como submarinos, un pulpo, una tortuga, una foca, una barco pesquero con un red, la lancha que atraviesa la bahía, etc. En general, en la colocación de todos estos elementos, se cumple el principio de imperativo territorial, no obstante, se puede observar un solapamiento que, seguramente, no tiene carácter intencional sino que es el resultado de la escasez de espacio.

Análisis de la composición final

La flexibilidad de los planteamientos de los que ha partido la elaboración del mural, ha dado lugar a que, en la composición final sobre el panel base, resalte la **libertad de ejecución demostrada por los alumnos** a la hora de elaborar sus láminas. Incluso existiendo tres espacios delimitados inicialmente (mar, ciudad y cielo), se puede observar cierta variación en el dimensionamiento de los mismos. Un aspecto muy interesante que se ha observado a lo largo de la elaboración, es cómo una experiencia grupal de carácter cooperativo puede producir una **transferencia del aprendizaje**. Como ejemplo de este hecho, merece la pena resaltar lo ocurrido entre la lámina 5 y las láminas 2 y 4 respecto al tratamiento del área de la ciudad. Se ha comprobado que este modo de ejecución comenzó en el primer grupo mencionado y se difundió en los otros dos, los cuales, además, añadieron sus propias variantes.

Como último detalle a destacar, en esta composición final se advierte el añadido del título y la leyenda utilizando otros dos paneles de cartón y, también, se pueden apreciar los nombres de los alumnos, elaborados a mano por ellos, haciendo uso de cierta variedad de colores y tamaños.



5. CONCLUSIONES

En un ambiente general de desprestigio de las áreas consideradas “no instrumentales” en la educación básica, se ha realizado un trabajo de clarificación conceptual y argumental para verificar hasta dónde tal corriente de opinión tiene algún fundamento. Se ha encontrado que, al no existir ninguna posibilidad de definir el **arte** desde un plano ontológico, queda claro que su **definición es un hecho social sujeto a variabilidad** y que esta definición, respecto a cualquier producción, proviene del circuito del arte o de entidades relacionadas. También se ha visto que, desde este ámbito es desde donde, en su momento, ha sido etiquetada la producción plástica infantil como arte. Ya que esta definición trasladada al **ámbito educativo** ha sido y sigue siendo un obstáculo para una acción educativa eficaz, y teniendo en cuenta que la educación es, también, un hecho social, en ella puede legítimamente establecerse una **definición alternativa** acerca de los mismos productos que permita organizar una acción pedagógica efectiva que no se da en la actualidad. Aunque la nueva legislación es más un obstáculo que una apuesta por la renovación, se ha comprobado que existen fundamentos para desarrollar una orientación más eficaz en el área de Educación Artística. Con metas diferentes, las nuevas orientaciones, de entre las cuales se han descrito dos en

el presente trabajo, pretenden demostrar que **la educación en este área no es un pasatiempo ni un adorno**, sino un método para desarrollar aptitudes que otras áreas, mejor consideradas, no tienen capacidad para implementar. Es un hecho que, desde la metodología actual, basada en el libro de texto, no es posible alcanzar, aunque se pretenda sobre el papel, el desarrollo del pensamiento divergente y la capacidad creativa, ya que no se dan espacios que lo permitan. Tampoco, hoy por hoy, se busca la significatividad puesto que las diferentes áreas educativas no tienen conexión entre sí ni están ligadas a hechos concretos que tengan que ver con las vivencias de los alumnos. La Educación Artística, tal y como está enfocada, padece de estos mismos problemas que, sin duda, se agravan por una deficiente formación del profesorado en este área. No obstante, hay un camino señalado y bien argumentado que puede dar lugar a experiencias que, aunque, de momento, sólo sean de corto alcance, puedan demostrar que existen alternativas para un cambio. La propuesta que se ha descrito en este trabajo, siguiendo esos criterios, está motivada por el voluntarismo y por las circunstancias excepcionales que la han hecho factible en una escuela donde ya existe una línea de trabajo renovadora.

La tarea realizada ha resultado **significativa** para los alumnos porque ha partido de las premisas señaladas por la temática del Proyecto. Se ha desarrollado un aspecto particular muy vinculado a las salidas al borde marítimo, ayudando a afianzar conocimientos y a desarrollar otros nuevos relativos al campo de la expresión plástica, además de ser el hilo conductor de las vivencias de los alumnos durante el desarrollo de la temática planteada. Esto ha quedado reflejado en el clima de participación de los niños y su entrega a la tarea.

Se planteó una **situación problemática a resolver**, tal y como proponen tanto Romero como Eisner, de cara a estimular el pensamiento divergente, puesto que no se pedía, dentro de los límites que se han establecido, una sola respuesta. Las características del problema eran las siguientes:

- El carácter grupal del trabajo que supone que los alumnos debían aprender a resolver los conflictos que surgieran relacionados con el criterio a la hora de elegir colores, matices, elementos, disposición, texturas, tamaños, etc.
- La variedad de materiales a su disposición, que podían elegir libremente para elaborar su composición.
- Los límites establecidos dentro de la lámina con el objetivo de buscar una coherencia en la composición final del mural. Los alumnos tenían conciencia de que todos los paneles poseían una estructuración básica mínima obligada para poder construir la línea de costa de Santander.

El resultado han sido cinco soluciones diferentes a una misma propuesta con una riqueza bastante distintiva, que demuestra el efecto que tiene, en este ámbito, sobre la estimulación del pensamiento divergente una propuesta retadora o problematizadora.

Respecto a la **utilización de materiales**, se han aportado indicaciones ocasionales a los alumnos con intención de resaltar las propiedades de los mismos para facilitar la búsqueda de la expresión deseada. Esto, se cree que ha sido oportuno y se refleja en las diferentes opciones elegidas por ellos.

En lo referente a la **importancia del grupo**, la dinámica del aula ha permitido el desplazamiento dentro del espacio, esto ha dado lugar a que existiese un intercambio y una transferencia de aprendizaje, tanto en el grupo pequeño como entre miembros de grupos distintos. Este hecho, ha fomentado la riqueza de las composiciones y ha ayudado a fortalecer la sensación de grupo. Además, los conflictos que han surgido, como era de esperar, debido a desacuerdos, se han ido resolviendo mediante procedimientos de negociación, sin necesidad de imposiciones.

Para finalizar el análisis de los resultados, es esencial destacar que ha habido un **espacio para la reflexión** consistente en pequeñas reuniones en distintos momentos del desarrollo, además de una valoración final realizada por los propios alumnos. Durante la elaboración, esto ha servido para decidir sobre aspectos importantes en los distintos grupos y, al finalizar, ha potenciado la toma de conciencia del trabajo realizado.

BIBLIOGRAFÍA

PUBLICACIONES

Arnold, W., Eysenck, H. J., Meili, R. (1979) *Diccionario de psicología*. Madrid: Ediciones Río Duero de Edica S.A.

Coma-Cross, D. y Tello A. (2005) *Historia del Arte, tomo 20, glosario*. Madrid: Editorial Salvat.

Díez Del Corral, P. (2005) *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense. Recuperada de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/bba/ucm-t28786.pdf>

Dinely Cabrera Cuevas, J. (2011) *Creatividad, Conciencia y Complejidad*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Recuperada de https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/7419/41933_Cabrera_Cuevas_Jessica_Dinely.pdf?sequence=1

Eisner, E. W. (2002) Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Revista Arte, Individuo y sociedad*, nº extra 1, 47-55. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/download/ARIS0202110047A/5864>.

Gallardo Montero, P. y Bellido Jiménez, M. J. (2003) *Aspectos didácticos del collage y del cartel publicitario a través de la educación multicultural*. Madrid: Edita la Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.

García Hoz, V. (1974) *Diccionario de Pedagogía, tomo 2*. Barcelona: Editorial Labor S.A.

Hernández Belver, M. (2002) Introducción: El arte y la mirada del niño. Dos siglos de arte infantil. *Revista Arte, Individuo y sociedad*, nº extra 1, 9-43.

Huidobro Salas, T. (2002) *Una definición de la creatividad a través del estudio de veinticuatro autores seleccionados* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Facultad de psicología. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/4571/>

- Jiménez, J. (2006) *Teoría del Arte*. Madrid: Editorial Tecnos/Alianza.
- López-Martínez, O. y Navarro-Lozano, J. (2010). Creatividad e inteligencia: un estudio en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 283-296. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/106061/121591>
- Lowenfeld, V. y Lambert Brittain, W (1970). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos aires: Editorial Kapelusz.
- Martín Viadel, R. (1988) El dibujo infantil: tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica de los escolares. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*. Nº 1, 5-29. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS8888110005A>
- Mayer, R. (1985) *Materiales y técnicas del arte*. Madrid: Editorial Hermann Blume.
- Moreno, J. M., Poblador, A. y Del Río, D. (1974) *Historia de la educación*. Madrid: Paraninfo.
- Palacios Garrido, A. (1999) Educación artística y cultura. Un proyecto de didáctica de la expresión plástica en la formación inicial del profesorado. *Arte, Individuo y Sociedad*, 11, 147-161. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/download/ARIS9999110147A/5953>
- Palacios J. y Luque, A. (1992) Inteligencia sensoriomotora. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez Alonso-Geta, P.M. (2009) Creatividad e innovación: una destreza adquirible. *Revista Teoría Educativa*, 21, 1, 179-198. Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71776/1/Creatividad_e_innovacion_una_destreza_ad.pdf
- Pinillos, J.L. (1975) *Principios de Psicología*. Madrid: Alianza Editorial S.A.

Romero, J. (2002) Cambios de perspectiva: Educación artística, creatividad y arte infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*. Anejo I, nº extra, 305-309. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0202110305A/5883>

Sainz Martín, A. (2002) Teorías sobre el arte infantil. Una mirada a la obra de G. H. Luquet. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*. Anejo I, nº extra, 173-185. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/ARIS0202110173A/5870>

Steinberg, L. (1976) La creatividad como rasgo caracterológico: nueva amplitud del concepto. En Curtis, J., Demos, G. D. y Torrance, E. P. *Implicaciones Educativas de la Creatividad Ediciones*. Salamanca: Anaya S.A.

Tatarkiewick, W. (1997) *Historia de Seis Ideas*. Madrid: Editorial Técnos.

Torrance, E. P. (1976) Procedimientos distintos de los test para la identificación del individuo creativo. En Curtis, J., Demos, G. D. y Torrance, E. P. *Implicaciones Educativas de la Creatividad Ediciones*. En Salamanca: Anaya S.A.

LEGISLACIÓN

Decreto 56/2007 de 10 de mayo, por el que se establece el currículo de Educación Primaria y en la comunidad autónoma de Cantabria. BOC Número 100, jueves 24 de mayo de 2007. Recuperado de <http://portaleducativo.educantabria.es/documents/10636/0/Curr%C3%ADculo+Primaria+Cantabria.pdf/fce0e3b7-475f-49e0-801b-5ccc0970f4a7>

Cuadros-resumen de la LOMCE. Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://www.educantabria.es/docs/noticias/ene_feb_mar_14/Documentacion_expliativa_de_las_novedades.pdf

Ley orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), BOE martes 10 de diciembre de 2013. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Ley orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE). BOE de jueves 4 de mayo de 2006. Recuperado de

<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>